

A ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA, PATRIMÔNIO E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Uhelinton Fonseca Viana*
Eda Maria de Oliveira Henriques**

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir a complexidade da concepção de patrimônio, principalmente em suas relações com a educação e o processo de ensino-aprendizagem na escola. No primeiro momento, temos contribuições sobre a questão da cultura no currículo, trazidas pelos teóricos da teoria crítica do currículo. Depois, são trazidos os aportes teóricos de Jeudy e Vigotski, que colaboram, respectivamente, em explicitar a ampliação da concepção de patrimônio, bem como a relevância de se pensar a cultura dos contextos sociais como elemento importante para o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo realizado neste trabalho pretende contribuir para a ampliação da concepção de patrimônio, refletindo seu potencial e colaboração junto aos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Patrimônio. Cultura. Processo de ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Na educação, discussões sobre a relação entre currículo e cultura vêm ganhando crescente destaque. Este trabalho, por meio das contribuições do campo da museologia, procura refletir sobre a ideia de patrimônio e suas implicações para o enriquecimento do binômio cultura e educação, especificamente no currículo escolar. A constituição de um currículo centrado na cultura e, especificamente, nos saberes e práticas culturais das coletividades¹ é uma questão trabalhada por diferentes autores na educação, principalmente

* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2009). Professor Tutor Presencial do curso de Turismo a distância da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (uhelinton@gmail.com).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2001). Professora da Faculdade de Educação da UFF em regime de cooperação técnica com a Universidade de Brasília (edahenriques@gmail.com).

1. O conceito de coletividade é utilizado na perspectiva de Jeudy (1990) para se referir a grupos sociais.

os que se situam na chamada tradição crítica do currículo. Dentre estes Apple (2005), que discute o currículo escolar nas suas dimensões política e ideológica. Para esse autor, a educação está intimamente ligada a uma política de cultura, e o currículo nunca é um aglomerado de conhecimentos neutros. Nessa perspectiva, a cultura não é um conjunto estático de valores e conhecimentos unitários e homogêneos, mas um campo de terreno e luta onde se enfrentam diferentes e conflitantes percepções de vida social. Já o currículo é percebido como fruto da seleção de conhecimentos de determinados grupos que o legitimam, ou seja, o currículo é ideológico² a partir de uma definição particular de cultura da classe ou grupo dominante.

Desta maneira, é preciso pensar questões sobre o currículo, tais como: A quem o currículo favorece? Quais os tipos reflexão estão tendo prioridades no currículo? Um currículo unificado culturalmente não será aceito da mesma forma em diferentes grupos sociais, pois, na perspectiva da tradição crítica, o currículo é terreno de produção e criação simbólica, ou seja, de acordo com Moreira e Silva (2005), a transmissão de uma cultura oficial se dará sempre em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. Assim, o currículo não deve ser objetivo, mas deve, ao contrário, subjetivar-se a todo momento. A crítica de Apple (2005) ao currículo culturalmente homogeneizado nos leva ao reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e das diversidades culturais nas salas de aula, enfatizando que o currículo de uma cultura comum e homogênea é uma criação de sentinelas de uma tradição que marginaliza e reproduz. Nesta perspectiva, pensar um currículo homogêneo sem refletir sobre as diversidades e a complexidade cultural das coletividades significa afirmar o seu caráter discriminatório. Reconhecer essa diversidade cultural é reconhecer a cultura dos discentes e sua importância para o currículo, pois são apropriações que caracterizam o coletivo culturalmente.

A intenção de trabalhar a questão cultural no currículo e na escola, apesar de complexa, requer uma nova configuração, uma face orientada para as múltiplas culturas existentes em um determinado espaço e tempo na sociedade. Segundo Moreira e Candau (2003), é necessária uma orientação “multicultural” na escola e no currículo que se assente na diferença e na igualdade, que seria uma versão que os autores chamam de emancipatória, com base na diferença e no direito à diferença. Construir o currículo sobre essa base significa requerer do professor uma nova postura, novos saberes e conteúdos baseados na necessidade de diferentes coletividades sociais. Os autores

2. Para o autor, ideológico no sentido de exigir uma tomada de posição dos que produzem e orientam o currículo.

defendem, em seu artigo, a cultura como algo central no currículo. Nessa perspectiva, argumentam que a centralidade da cultura na escola significa admitir que as práticas sociais têm uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com os mesmos está intimamente associada. A cultura é condição de existência das práticas sociais e, por fim, dos coletivos que a praticam. Nessa perspectiva as relações entre cultura, currículo e escola se tornam centrais, porque não há educação que não esteja imersa em cultura. Os autores defendem essa abordagem destacando a permanente tensão existente entre cultura do aluno e cultura da escola. A escola, nesse contexto, passa ser palco de um cruzamento de conflitos e diálogos entre diversas culturas.

A questão da diversidade cultural e a observação de cada contexto cultural são desafios tanto para o currículo quanto para a escola. Isso vai demandar um esforço para as políticas educacionais, para os professores e para a própria escola. As questões discutidas aqui por Apple, Moreira e Candau proporcionam um panorama sobre os desafios que a questão da cultura apresenta ao cenário educativo. Dessa forma, tal discussão relacionada à cultura explica a relevância de se pensar o patrimônio como instrumento educacional, justificando cada vez mais a interação entre universo cultural do aluno e a escola, assim como a possibilidade de uma nova qualidade de diálogo entre discente e docente. Quando se discute a questão da cultura no currículo, a ideia da importância do patrimônio ganha força, pois, como será aprofundado adiante, o patrimônio está intrinsecamente ligado à cultura e, da mesma forma que o currículo, sujeito a um processo de significação ativa nos diversos contextos sociais.

Assim, outros autores dentro da tradição crítica do currículo, como Giroux e Simon (2005), argumentam a favor de uma pedagogia que leve em conta as trocas simbólicas, como base para repensar como as pessoas dão sentido às suas experiências e vozes. Ambos são a favor de uma política da diferença, que sirva de base para uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes dos que são sempre silenciados. Essa problemática colocada pelos autores se mostra fundamental para compreender os conflitos escolares entre grupos sociais e escola. Para esses autores, a escola tende a legitimar e transmitir os valores dominantes, em contraste com as culturas apropriadas pelas coletividades, que validam suas vozes e experiências. A proposta dos autores é que a escola se posicione de maneira diferente, reconhecendo esses saberes, valorizando a cultura e os sujeitos de cada coletivo.

A discussão sobre o currículo e sobre o conceito de patrimônio surge com elementos em comum, pois ambos são produto de tensões e conflitos em vários campos sociais, tais como o econômico, o político e o cultural. No campo da museologia, a complexidade do conceito de patrimônio é problematizada,

bem como o próprio conceito de museu. Documentos como a Declaração de Santiago (1972) contribuem para esta discussão, trazendo as noções de museu integral (considerando a totalidade dos problemas sociais) e de museu dinâmico nas mudanças sociais, que por sua vez remetem ao conceito de patrimônio global, orientado para a sociedade e seus indivíduos. Atualmente, na perspectiva do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o patrimônio se divide em material e imaterial, sendo também chamando de tangível e intangível. Dentro dessa divisão existe a classificação em patrimônio histórico, artístico, antropológico, popular, cultural, arqueológico, natural, entre outros. Como nos mostra Gonçalves (2003), a nova qualificação de patrimônio na sua dimensão imaterial ou intangível surge em oposição ao chamado patrimônio de “pedra e cal”. Assim, é possível dizer que o conceito de bens de pedra e cal pode ser entendido como o sentido mais tradicional da concepção de patrimônio, onde os bens culturais seriam os materiais, tombados e reconhecidos enquanto bens a serem preservados e transmitidos a futuras gerações enquanto cultura de valor. No campo da museologia, é possível perceber que existem discussões sobre a concepção de patrimônio que permitem compreender a disputa de sentidos sobre o conceito dentro deste campo do conhecimento. A noção de patrimônio pode incluir desde a concepção mais tradicional de patrimônio de “pedra e cal”, até a divisão dos bens materiais e imateriais. É possível, também, perceber uma ruptura maior, quando a definição de patrimônio é focada na relação entre sujeitos e bens culturais, direcionando essa noção para a produção coletiva dos grupos sociais. Desta forma, é fundamental perceber que temos duas questões nesta discussão: a primeira, que diz respeito à ampliação do conceito de patrimônio; e a segunda, que explicita sua complexidade e suas possibilidades de potencializar as relações entre cultura e educação.

Nessa perspectiva, a discussão sobre as tensões entre currículo e cultura do aluno nos leva a refletir sobre a necessidade de se pensar uma concepção de patrimônio que agregue argumentos importantes a favor do diálogo entre as diferentes culturas na escola. Esses dois campos de conhecimento se tocam neste ponto do trabalho, pois a questão trazida pelos campos da museologia e da educação reside em problematizar, respectivamente, a ampliação do conceito de patrimônio e de cultura no currículo em favor do reconhecimento e da inclusão das relações vividas e significadas pelos alunos a respeito dos bens culturais de seus contextos sociais.

Nesse sentido, a discussão sobre o currículo aqui encaminhada se posiciona de modo crítico ao currículo como veículo de transmissão de informações e materiais inertes, e a discussão trazida pela museologia problematiza o conceito de patrimônio na tentativa de ampliar o espaço museológico além

da ideia de monumento. Este trabalho surge, então, na interseção entre os campos de conhecimento da educação e da museologia, onde a discussão sobre o conceito de patrimônio pode contribuir para novas relações entre currículo e cultura.

Para esta discussão, é fundamental trazer não somente o conceito de patrimônio, mas, também o conceito de cultura, mediação e memória, pois contribuem para compreender o lugar do patrimônio no contexto sócio-cultural. Os autores convidados para esta reflexão foram Vigotski (2003), com sua dimensão histórico-cultural do desenvolvimento e conhecimento humanos, e Jeudy (1990), com a problematização sobre o conceito de patrimônio e sua importante relação com a memória. A relevância desses elementos contribui para pensarmos uma concepção de patrimônio dinâmica, inacabada e em permanente construção para as coletividades e seus sujeitos.

2. A importância da cultura em Vigotski

Henry-Pierre Jeudy (1990), ao trazer suas importantes reflexões sobre a concepção de patrimônio, coloca este conceito como intrinsecamente cultural, embora não utilize as denominações de patrimônio cultural, patrimônio antropológico, patrimônio natural ou patrimônio etnográfico. O autor trabalha o conceito de patrimônio sem especificar o que entende por cultura, lacuna que a contribuição de Vigotski pode preencher, contribuindo para potencializar esta discussão.

De acordo com Cole e Scribner (2003), o pensamento de Vigotski foi profundamente influenciado pela teoria marxista da sociedade e pela ideia de que mudanças históricas na vida material e na sociedade produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. No esforço de relacionar a amplitude dessa ideia a questões psicológicas concretas, vai elaborar de forma criativa concepções de Engels (1990) sobre o uso de instrumentos no trabalho, como os meios através dos quais o homem, ao transformar a natureza, também se transforma. Nesse sentido, Vigotski (2003) vai estender de forma inovadora a ideia de mediação de instrumentos na interação homem-ambiente ao uso de signos, que assim se transformam em instrumentos psicológicos. Dessa forma, sistemas de signos (a linguagem, a escrita, e o sistema de números) produzidos culturalmente produzem mudanças no comportamento e promovem elos entre funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores, pois, de acordo com o autor, “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 2003, p. 75). Portanto, como nos mostra Pino (2000), afirmar, nesta perspectiva, que o desenvolvimento

humano é cultural remete ao longo processo histórico de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte da natureza, tornando-o o artífice de si mesmo.

Nessa direção, concordamos com Oliveira (1997), quando enfatiza que a ideia de cultura em Vigotski não se restringe ao campo da produção material e fatores abrangentes como o país em que o sujeito vive, seu padrão sócio-econômico ou a profissão de seus pais. Sua concepção de cultura remete a um processo de interação constante entre o sujeito e seu contexto social que fornece ao indivíduo um ambiente carregado de significados e de matéria prima para o seu desenvolvimento, bem como formas culturalmente determinadas de organizar o real.

Nessa perspectiva, o sujeito aparece como produto cultural do coletivo social e produtor de cultura, ou seja, se constitui e é constituído através de suas próprias produções culturais numa relação de constante dialética. A cultura neste olhar significa a totalidade das produções humanas como resultado das relações intersubjetivas que marcam uma sociedade determinada. Assim, é através das relações interpessoais concretas entre sujeitos que o indivíduo vai conseguir interiorizar as formas estabelecidas culturalmente de funcionamento psicológico. Desta forma, as relações entre sujeitos e o contexto cultural são fundamentais para desenvolvimento psicológico do indivíduo e de suas produções. Uma questão importante, que será aprofundada adiante, é que a cultura surge como um elemento dinâmico, em constante renovação, interação e negociação na sociedade humana.

3. A mediação simbólica na construção da cultura e dos sujeitos

A ideia trabalhada por Vigotski (2003) de que a cultura não é um bloco uniforme, mas composta por uma complexidade de produções do homem, que não se estendem somente a produções de materiais, mas, sobretudo, à produção de signos e à construção de significados compartilhados socialmente nas relações sociais traz preciosos elementos para a discussão sobre as possibilidades de significação do conceito de patrimônio.

Sob esta perspectiva, a contribuição de Vigotski é relevante, na medida em que mostra o processo cultural como um processo em que os signos mediam as significações fornecidas pelo grupo cultural. Esse processo é fundamental para a constituição dos sujeitos e para a relação do sujeito com o mundo, trazendo, com isso, a possibilidade de se pensar o conceito de patrimônio na escola através de suas múltiplas significações.

Para aprofundarmos as implicações que as várias possibilidades de significação do conceito de patrimônio apresentam para a discussão sobre cultura,

currículo e escola, pode ser interessante uma breve exposição sobre a importância, para Vigotski (2005), das relações entre o contexto e a dinâmica das significações das palavras. Nessa direção, o autor vai apontar uma distinção entre significado e sentido da palavra, para estabelecer as características e as relações das linguagens externa e interna, mas, sobretudo, como mostram Góes e Cruz (2006), para destacar a importância do contexto e das condições de interação dos falantes no processo de significação das palavras. Para Vigotski, então:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKI, 2005, p. 181).

A partir dessas afirmações, podemos pensar que *sentido* e *significado* compõem de forma dialética o processo de significação, onde o significado regula as possibilidades de sentido e o sentido amplia as possibilidades de significar. O significado em Vigotski (2005) é mais generalizado, mais institucionalizado, o sentido é mais instável e vai depender do contexto em que estão inseridos os sujeitos que vão significar, onde suas experiências e “*suas condições da produção do dizer e da interpretação do que é dito*” (GÓIS; CRUZ, 2006, p. 38) surgem como elementos fundamentais.

Tal dialética de forças presente na dinâmica da linguagem e na significação das palavras pode ajudar a enriquecer e a potencializar a discussão de Jeudy (1990) sobre o conceito de patrimônio, ao trazer justamente a importância do reconhecimento de outros sentidos para o patrimônio, para além de seu significado tradicional, em função de diferentes contextos sociais com suas diferentes possibilidades de experiências e mediações. Se para Vigotski (2005) os contextos sociais produzem cultura, portanto patrimônios, os mesmos podem ser permanentemente oxigenados pelas possíveis de formas de significar. Nesta perspectiva, o patrimônio é dinâmico e renovável, pois as formas de compreendê-lo não são estáveis, pois mantêm uma relação de sentido com as diferentes coletividades.

4. O patrimônio na perspectiva de Henri-Pierre Jeudy

Tratar a questão do conceito de patrimônio constitui uma tarefa complexa, pois ele, de um modo geral se associa à ideia de museu, ou de um grande prédio antigo, talvez uma escultura barroca do Brasil Colônia, enfim, monumentos ou objetos que remetem a épocas distantes. A noção de patrimônio pode remeter também a bens privados adquiridos ou herdados. O conceito de patrimônio que Jeudy (1990) vai procurar problematizar e discutir é a perspectiva de um patrimônio monumentalizado ao lado do que ele chama de “novo patrimônio”, concepções que estariam em permanente tensão no campo da cultura. Se por um lado a ideia de monumento se restringe ao que é legitimado enquanto patrimônio pela política de preservação, os “novos patrimônios” surgem pelo reconhecimento do patrimônio no âmbito coletivo.

Nessa discussão, Jeudy (1990) se posiciona a favor da ampliação do conceito de patrimônio a partir dos sentidos e das memórias das coletividades, ou seja, o patrimônio é pensado em um lugar social não estável, pois a possibilidade de seu reconhecimento surge em diferentes posições sociais. Segundo o autor:

A positividade e a ausência de equívocos do monumento não esgotam a ambigüidade da noção de patrimônio. Pois toda interrogação atual acerca do sentido do patrimônio não se inscreve na perspectiva exclusiva da monumentalidade. Ao contrário, ela busca uma nova via para traduzir uma valorização das memórias coletivas. [...] Ao invés de ser considerado uma aquisição, o patrimônio apresenta-se como uma conquista e apropriação social, desafiando a regularidade do monumento histórico (JEUDY, 1990, p. 6-7).

Nessa direção, o autor rompe com a mentalidade tradicional de preservação e do passado historicizado³, defendendo o patrimônio que surge nas coletividades, mas sem negar a importância de um patrimônio monumentalizado. Tal perspectiva pode ser fundamental para o currículo, pois possibilitaria a valorização de propostas pedagógicas que abrissem espaço para os sentidos atribuídos pelos alunos aos bens culturais de seus contextos sociais. O que chama realmente a atenção em Jeudy (1990) é sua capacidade de redirecionar a perspectiva tradicional do conceito de patrimônio, fazendo uma abordagem etnológica e não somente histórica, bem como esclarecendo a diferença e os limites entre patrimônio e monumento. O autor traz um olhar específico ao patrimônio, em que as possibilidades na construção do conceito

3. Passado historicizado para Jeudy significa um passado com uma noção de continuidade que remete ao presente; tal abordagem não leva em conta as formas de significar das coletividades sociais, mas uma história “congelada” sobre um determinado ponto de vista.

destacam a valorização das coletividades e de sua cultura antes ocultada, contribuindo para uma perspectiva de patrimônio que pode ser apropriada pelo currículo, como um fator fundamental no processo de conhecimento. Aqui, a crítica ao patrimônio monumentalizado se dá pela imposição de uma determinada visão de mundo sobre outra. Afirmações como: “isso é patrimônio e isso não é” exemplificam esta questão. O autor mostra a multiplicidade de relações com o patrimônio nos coletivos, defendendo um conceito mais instável que pode se constituir fora das instituições culturais de preservação. Nesta perspectiva, a etnologia e a memória surgem como elementos fundamentais para esta concepção, embora a memória torne-se especialmente relevante pela sua relação intrínseca na constituição do patrimônio. Assim, diferentemente de uma perspectiva tradicional que traz exclusivamente bens tombados, conservados e reconhecidos enquanto tal, a valorização dos bens culturais é ampliada às memórias e formas de significar ligadas aos contextos sociais.

Ao lado da valorização das memórias e das formas de significar bens culturais das coletividades, Jeudy (1990) tece uma crítica a um conceito de patrimônio que tem origem e modelo nas políticas de preservação, que se autorizam como únicas produtoras de patrimônio pelo processo de conservação. O problema do conceito no seu sentido institucional surge porque as instituições de preservação apresentam apenas um recorte do patrimônio de uma coletividade e não a complexidade dos diferentes bens culturais. Para o autor, isto evidencia a necessidade de se pensar o conceito de patrimônio na relação dos sujeitos sociais com suas produções culturais, compreendendo não somente uma lógica diferente de origem e modelo de patrimônio, mas atentando às questões coletivas e as suas formas de se relacionar com o mundo.

Em Jeudy (1990), então, o patrimônio aparece como uma conceituação fluida, instável, atualizável, em constante movimento e inacabamento, onde a tentativa de limitar o conceito a determinados recortes significa seu empobrecimento. Dessa forma, o processo de legitimação de um patrimônio é uma via de mão dupla, pois, quando as instituições de preservação “legitimam” e protegem valores determinados, “deslegitimam” outros patrimônios. No entanto, esse processo de legitimação não é pacífico, pois o processo de apropriação do patrimônio se entrelaça ao processo de significação, que é marcado pela dupla dimensão do significado e do sentido na linguagem, dentro da discussão de Vigotski mencionada anteriormente neste trabalho. Portanto, limitar o significado dos bens culturais significa excluir a possibilidade de diálogo, pois os possíveis sentidos existentes nas coletividades são elementos fundamentais para o enriquecimento do conceito de patrimônio. Assim, quando uma instituição de preservação como o Iphan (Instituto do Patrimô-

nio Histórico e Artístico Nacional) legitima um monumento como a Praça XV, no Rio de Janeiro, isto não significa que seu significado histórico e artístico prevaleça e constitua um patrimônio, ou seja, a constituição do patrimônio não se dá exclusivamente pelo reconhecimento destes bens por determinadas instituições de preservação, mas pela relação que os coletivos mantêm com estes mesmos bens. O que seria das igrejas sem os fiéis, ou dos terreiros de candomblé somente com sua estrutura física? As memórias e as relações de sentido são partes fundamentais na composição do patrimônio, que emergem quando os sujeitos, por exemplo, se lembram que se casaram naquelas igrejas, assim como seus pais, ou naquele terreiro de candomblé, onde determinado coletivo frequentava ou ainda frequenta. Essa abordagem não nega a importância do patrimônio monumentalizado, ao contrário, entende que o diálogo dessa perspectiva tradicional com a perspectiva dos “novos monumentos” é fundamental para o enriquecimento do conceito de patrimônio e para uma outra a relação entre cultura e educação.

Ao destacar a importância da memória para a concepção dos “novos patrimônios”, Jeudy (1990) chama a atenção para as novas relações entre passado e presente que essa perspectiva introduz, pois nessa abordagem o patrimônio e a memória não são resgatados de um outro tempo, pois estão em processo nas coletividades. Esse patrimônio se constrói nas coletividades e em suas memórias, mostrando que na construção de um patrimônio a necessidade das narrativas é pedra fundamental, pois é pela experiência vivida e transmitida que emerge o sentido do patrimônio. Por meio das experiências e narrativas é possível refletir que o patrimônio está ligado, também, a formas de linguagem que são mediadoras das memórias. Para Jeudy (1990), o patrimônio é uma forma de gerir as memórias, e estas garantem a preservação do patrimônio. Nesta perspectiva, a narrativa surge como uma forma de preservação de patrimônio, pois é através dela que os sujeitos das coletividades podem falar de suas histórias, experiências e sobre o que é apropriado e significado em suas relações sociais.

Como exemplo desta nova perspectiva de compreensão do patrimônio, o Museu da Maré (favela do Rio de Janeiro), segundo Chagas e Abreu (2007), desafia a lógica da acumulação de bens culturais e da valorização monumental, pois sua necessidade não é a ação preservacionista em seu sentido tradicional – que procura preservar a estrutura física dos objetos musealizados –, mas a vida social dos moradores da Maré. O acervo iconográfico é cópia de outros acervos, não há compromisso com originalidade do objeto na exposição, mas com a comunicação deste patrimônio, para dentro e para fora da favela. A originalidade não está no acervo, mas no recorte estabelecido, que é atualmente uma das principais fontes documentais sobre a memória das favelas. Esse

exemplo de museu rompe com a lógica de um patrimônio do passado, pois explora fronteiras geográficas, temporais e históricas presentes no cotidiano da favela da Maré.

Nesta discussão, a análise de Jeudy (1990) reside em perceber que existem múltiplas fontes geradoras de bens culturais de valor na sociedade e que o sentido institucionalizado é estático e excludente quando surge como único. O patrimônio surge na relação dos sujeitos com os bens culturais e não simplesmente diante deles. A crítica de Jeudy às instituições de preservação é pelo fato de as mesmas darem o tom de produtoras de patrimônio, onde as coletividades, implicitamente, surgem no lugar de consumidoras. Nesta linha, Jeudy (1990) contribui para que se reflita sobre a dimensão polissêmica do patrimônio, fundamental para sua importância no processo educativo, mais especificamente para se pensar o lugar e a importância da cultura no currículo escolar. Isto porque a pedra de toque, para Jeudy, é o patrimônio vivenciado e significado pelo coletivo, e não exclusivamente seu o valor abstrato e institucionalizado.

5. Considerações finais: articulando memória, patrimônio e currículo

O presente trabalho faz uma reflexão crítica das relações entre patrimônio e educação, trazendo a ampliação do conceito e suas contribuições para o processo pedagógico. Os autores da teoria crítica do currículo colaboram em problematizar a relação entre cultura e currículo, bem como as necessidades de um currículo subjetivado culturalmente. Pelo mesmo caminho, o eixo da museologia traz o conceito de patrimônio construído pelas coletividades, valorizando as significações e a participação dos sujeitos na constituição da ideia de patrimônio. O conceito, apesar de polissêmico e complexo no âmbito da museologia, contribui para as questões da educação, pois o patrimônio é pensado pelas relações com as memórias coletivas. Por esse caminho as representações de um passado em movimento se abrem para diferentes possibilidades de construção do patrimônio na escola.

Para Jeudy (1990), a memória não pode ser tratada simplesmente como uma coleção de lembranças onde os acontecimentos tornam-se coisas fixas, negando o presente e seu poder de transformação. Nessa perspectiva, a memória coletiva pulsa na vida das coletividades e se relaciona com passado, presente e futuro, formando o contexto das relações sociais. Nesse âmbito, as manifestações culturais surgem como patrimônio em potencial, originando a reflexão sobre a inserção da cultura do aluno no currículo e na escola como um processo de significação ativa da memória.

A partir destas reflexões teóricas, o trabalho reforça a relevância da cultura apontada pelos autores da tradição crítica do currículo e, nessa mesma linha, tanto o currículo como o patrimônio não se constituem apenas em veículos transmissores de uma cultura produzida em outro local, mas sim em uma parte integrante e ativa de um processo de significação. Assim, o sentido e o valor cultural que os alunos atribuem ao bem cultural podem também ser reconhecidos como patrimônios, e não exclusivamente as informações catalogadas desses bens culturais em instituições de preservação. Desta forma, trabalhar o patrimônio no currículo e na escola pode compreender a exploração dos contextos culturais, das memórias e sentidos atribuídos aos mesmos pelos alunos, por meio de projetos, temas transversais a serem desenvolvidos, entre outros, pois esses elementos também constituem parte do patrimônio coletivo. Permitir perceber tais elementos como patrimônio significa fornecer para a escola um vasto material a ser explorado como um valioso instrumento educacional, ao mesmo tempo em que, através da relação dialética existente entre sentido e significado apontada por Vigotski (2005) no processo de significação, abrir espaços pedagógicos para os sentidos atribuídos pelos alunos a seus bens culturais redimensionando o próprio significado institucional de patrimônio e de cultura.

Referências

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 39-57.
- CHAGAS, Mário; ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. In: *Musas*, Revista Brasileira de Museus e Museologia / Iphan, Departamento de Museus e Centros Culturais. v. 3, n. 3, Rio de Janeiro: Iphan, p. 130-151, 2007.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ENGELS, Friedrich, *O papel da transformação do macaco em homem*. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, maio/ago. 2006.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 21-29.

JEUDY, Henri-Pierre. *Memórias do social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo novos caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigotski – aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997 (Coleção: Pensamento e Ação no Magistério).

PINO, Angel. O Social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jun. 2000.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

The articulation between culture, patrimony and curriculum: conceptions and challenges

Abstract

This paper aims at discussing the complexity of the conception of patrimony, mainly in its relations with education and the process of learning and teaching in the school. At first, we present contributions on the subject of culture in the curriculum, brought out by the theoreticians of the critical theory of curriculum. Afterwards, some theoretical contributions of Jeudy and Vygotsky are given which collaborate, respectively, in making explicit the broadening of the conception of patrimony, as well as the relevance of thinking culture in the social contexts as an important element in the process of teaching and learning. The dialogue carried out in the paper pretends to contribute to the widening of the conception of patrimony, reflecting its potential and collaboration together with the teaching and learning process.

Keywords: Patrimony. Culture. Teaching and learning process.

L'articulation entre culture, patrimoine et curriculum : conceptions et défis

Résumé

Ce travail a comme objectif discuter la complexité de la conception de patrimoine, principalement dans ses relations avec l'éducation et le processus d'apprentissage et enseignement dans l'école. Nous présentons des contributions sur la question de la culture dans le curriculum, apportées par les théoriciens de la théorie critique du curriculum. Ensuite, l'on présente des apports théoriques de Jeudy et de Vygotsky, qui collaborent, respectivement, à expliciter l'ampliation de la conception de patrimoine, bien comme la relevance de penser la culture des contextes sociaux comme élément important pour le processus d'apprentissage. Le dialogue réalisé dans ce travail prétend contribuer pour l'ampliation de la conception de patrimoine, reflétant son potentiel et collaboration avec le processus d'apprentissage.

Mots clefs : Patrimoine. Culture. Processus d'apprentissage.

La articulación entre cultura, patrimonio y currículo: concepciones y desafíos

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir la complejidad de la concepción del patrimonio, principalmente en sus relaciones con la educación y el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. En el primer momento, tenemos contribuciones sobre la cuestión de la cultura en el currículo, traídas por los teóricos de la teoría crítica del currículo. Después, se traen los aportes teóricos de Jeudy y Vygotsky, que colaboran, respectivamente, en explicitar la ampliación de la concepción de patrimonio, así como la relevancia de pensarse la cultura de los contextos sociales como elemento importante para el proceso de enseñanza aprendizaje. El diálogo realizado en este trabajo pretende contribuir para la ampliación de la concepción de patrimonio, reflejando su potencial y colaboración junto a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Patrimonio. Cultura. Proceso de enseñanza aprendizaje.

Recebida 1ª versão em: 02.12.2009

Aceita 2ª versão em: 01.10.2010